

1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*. 2, 3e 4 de Fevereiro. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga

Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação?

Pedro, A., Libório, O.
Universidade de Aveiro

Resumo

Este trabalho tem por objectivo essencial analisar o impacte do Programa de Filosofia para Crianças na educação de hoje como uma proposta que contribui, através dos seus métodos, para *re-pensar* a educação.

Com efeito, inicialmente pensado para a instituição escolar, este programa pretende levar as crianças a “aprender a pensar melhor”, baseado no pensamento reflexivo e no diálogo investigativo.

Para além disso, na implementação deste programa é fundamental a presença do professor como aquele que “faz acontecer” momentos de verdadeira reflexão filosófica, num processo em que o aluno é convidado a ser sujeito co-participante activo das suas aprendizagens.

Como sabemos, a educação nem sempre tem privilegiado o hábito do pensamento reflexivo (será que a escola sufoca a capacidade de colocar perguntas?), pelo que a implementação deste programa ganha maior importância e significado na actualidade educativa em que se pretendem formar cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

1.O que é Filosofia para Crianças¹?

Este estudo baseia-se na necessidade de ampliar a nossa compreensão em relação aos aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nos diversos ciclos de ensino: o que sempre nos chamou a atenção foi a dificuldade apresentada por muitos alunos em apresentar dúvidas sobre a matéria, em colocar questões sobre a mesma e em construir uma postura crítica e reflexiva face ao conhecimento partilhado em contexto de sala de aula.

¹ Para Lipman, a expressão *Filosofia com Crianças* consiste em fazer uso da filosofia como um elemento nuclear da educação como meio de desenvolver matérias curriculares e pedagógicas. Filosofia para Crianças é o nome de uma abordagem educacional específica que emprega um currículo próprio e uma pedagogia particular. No entanto, autores como Kohan utilizam outras expressões semelhantes como filosofia *com* crianças, por considerar que a perspectiva desenvolvida por Lipman vai mais longe do que a sua proposta de praticar a filosofia para crianças. Por sua vez, já a Filosofia da Infância consiste numa investigação filosófica numa fase particular da vida humana, a infância. Segundo Lipman a Filosofia da Infância contrasta fortemente com Filosofia para Crianças, sendo esta, sempre e em qualquer lugar, educacional. A “*Filosofia da Infância é primeiramente um ramo da filosofia tradicional, uma subdisciplina do tipo «filosofia de», ainda que lidando com um assunto relativamente novo: infância*”. (Kohan; Leal:1999:362).

Na verdade, muito frequentemente nos questionamos se os estudantes, que estão passivamente sentados em seus lugares na sala de aula tomando notas do que o professor está a afirmar, compreendem verdadeiramente o significado do que está a ser dito. Não raras vezes, pensam em que medida é que o que está a ser dito faz ou não algum sentido para a sua vida e, muito provavelmente, serão pouquíssimos os que compreendem a verdadeira natureza dos assuntos em discussão de um modo integrador. A ser assim, não é de admirar que serão incapazes de aplicar suas anotações tomadas em lugar de sala de aula a um problema particular das suas vidas.

Apesar disso, embora muito raramente, mesmo que alguns estudantes das escolas tradicionais possam falar eloquentemente sobre o que algum filósofo, pensador ou investigador em particular disse sobre o tempo, o espaço, a beleza, a ética ou a liberdade, o certo é que quando lhes perguntamos o que é que eles *pensam*, ficam calados ou continuam a reproduzir o que os outros pensam.

Mas, até que ponto é que uma educação tradicional² baseada num processo de ensino-aprendizagem em que o professor ensina e o aluno aprende não será responsável por esta situação predominante de doutrinação do pensamento, cujo resultado se traduz numa aprendizagem ineficaz em termos cognitivos, emocionais e sociais?

Prevenir o aparecimento de situações como a acima descrita tornar-se-ia necessário implementar, desde cedo, a *arte de pensar* nas crianças, desde tenra idade, iniciando-as, assim, num tipo de pensamento progressivamente reflexivo, investigativo e crítico.

Mas, como agir de modo a conseguir que as crianças passassem a *pensar* deste modo?

O Programa de Filosofia para Crianças de Matthew. Lipman que visa o desenvolvimento de destrezas cognitivas através de temas filosóficos e segundo uma linguagem acessível às crianças, com professores formados para o efeito, constitui uma resposta deveras inovadora, embora não isenta de algumas críticas³.

Com efeito, segundo Sharp, "*nessas histórias, não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas suas ideias, palavras e pontos de vista são apresentados na fala de personagens crianças. São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire têm colocado. É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás*" (Kohan, W. & Wuensch:1999;18).

² A este propósito, Paulo Freire refere-se à educação bancária, como aquela que afasta o aluno daquilo que pode ser uma motivação para seu processo cognitivo, dentro da escola. Visto que, a mesma o priva da possibilidade de se aproximar de seu mestre e estabelecer com ele a interação necessária ao seu processo educativo para a fluidez da sua aprendizagem.

³ Ao afirmar a importância da reflexão filosófica, enquanto recurso privilegiado para o pensar investigativo, reflexivo e crítico que pode ocupar um lugar de destaque na educação escolar – a infância –, desde o início, Lipman enfrentou diversas críticas, nomeadamente, o facto de a filosofia ser muito difícil e/ou muito árida para crianças ainda tão pequenas. "*O que havia com a filosofia para ocasionar essas apreensões?*" (Lipman:1990;28,29); "*As crianças deveriam adquirir a prática em discutir os conceitos que elas consideram importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem*" (Lipman:1990;31).

Segundo Lipman, a formação na destreza do pensar, através da filosofia⁴, quando desenvolvida desde cedo através da comunidade de investigação, oferece à criança um instrumento fundamental para o desenvolvimento de sua racionalidade, e consequentemente do *pensar bem*.

Lorieri (2002), descreve do seguinte modo as destrezas cognitivas postuladas por Lipman: destrezas de raciocínio que permitem a obtenção do conhecimento a partir de inferências ou conclusões extraídas correctamente realizadas a partir de conhecimentos anteriores, mas sendo capaz de manter a verdade das ideias; destrezas quanto à formação de conceitos, que permite analisar a natureza dos mesmos estabelecendo as suas relações e transformando-os em instrumentos de compreensão; destrezas de investigação, associadas à utilização de métodos científicos ou com a procura de soluções para resolver os problemas e, por fim, destrezas de tradução, necessárias à compreensão de discursos permitindo expressarem-se com as suas próprias palavras, o que ouviram ou leram, mas mantendo o significado original.

Nessa comunidade de investigação é estimulado o acto de *pensar bem* através da metodologia do diálogo investigativo, em que “*o diálogo é diferente da polémica, pois os interlocutores não buscam fazer prevalecer, a qualquer custo, seus pontos de vista e sim, buscam juntos a construção coletiva de um conhecimento maior sobre o tema em discussão. Os pontos de vistas individuais são submetidos ao exame crítico dos parceiros da comunidade de investigação e se somam ao esclarecimento do tema*” (CEMEP:2003;7).

Todavia, não se trata somente de *pensar bem* acerca do conhecimento científico ou outro tipo de conhecimento, mas também, de construir significados culturais ponderando sobre eles, em vez de os assimilar somente. Trata-se, em última análise, de promover uma educação que estimule os sujeitos a aprenderem a pensar por si próprios de forma inteligente e autónoma, numa perspectiva crítica e criativa, por forma a que possam participar na construção de uma sociedade democrática⁵.

⁴ Na obra *A Filosofia vai à Escola*, Lipman, aponta três razões para responder a pergunta *Porquê a Filosofia?* e que se prendem quer com o facto de a filosofia ser representativa de uma herança do pensamento humano, quer com o reconhecimento da racionalidade e do pensamento crítico associadas ao exercício do pensar filosófico quer, por fim, com o facto de a filosofia ser aquela que melhor prepara para o *pensar* e permitindo que as crianças encontrem sentido(s) e problematidade para as suas experiências de vida, concebendo-a como uma prática vital e não apenas mais uma experiência cognitiva interessante. Daí que, tal como o autor e reconhecendo, uma vez mais, a influência de J. Dewey em Lipman, concordemos que esta disciplina deva ser integrada em todos os ciclos de ensino (Lipman:1990;59).

⁵ Lipman é influenciado pela noção de democracia a que Dewey faz referência: “*democracia é um modo de vida, social e individual. É mais do que uma forma de governar; ela é acima de tudo um modo de viver em sociedade, da experiência participativa conjunta*” (Kohan; Wuensch: 1999, 155). Para além deste sentido político de democracia, Dewey associa ainda uma outra dimensão social da mesma em que a livre interacção entre os seus membros faculta o reajuste equitativo das práticas e hábitos sociais. Assim, a escola, qual sociedade em miniatura, é responsável pela criação de hábitos democráticos em que a relação com os outros é pautada pela natureza das experiências democráticas partilhadas. Neste aspecto, tanto Lipman como Dewey consideram a democracia como um ideal de vida que se funda na educação como um processo de constante questionamento e reflexão. Educação essa que “*se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia*.” (Lipman:2001;355). Deste modo, a função principal da educação consiste, para Lipman, em considerar os alunos membros de questionamento e investigação de uma democracia permanentemente aberta à revisão do funcionamento dos seus princípios: “*uma sociedade que providencia a participação nos seus benefícios de todos os seus membros em iguais condições, e que garante o reajuste flexível de suas instituições mediante a interacção das diferentes formas de vida associativa, é, quanto a isso, democrática*.” (Kohan; Wuensch: 1999;162). Todavia, não se trata apenas de educar para a democracia, mas de democratizar para educar. Neste sentido, a escola é um espaço de excelência para o exercício do

Não se trata, portanto, de um Programa para ensinar filosofia a crianças, mas sim de o professor se predispor a filosofar com as crianças partindo, então, do pressuposto básico de que tanto as crianças podem aprender com o professor como o professor com as crianças.

Entende-se, assim, que as crianças possuem um saber próprio que, normalmente, não lhes é reconhecido, postura oposta à perspectiva tradicional de educação em que é o professor que detém conhecimentos que vai impor à criança e esta, a quem não é reconhecido qualquer saber, resta somente assimilá-los.

No Programa de Filosofia para Crianças valoriza-se, então, a partilha de saberes em que tanto o professor como o aluno estão predispostos a percorrer os caminhos do saber no respeito do que cada um tem para partilhar, sendo certo, porém, que o adulto tem por tarefa essencial, coordenar, orientar e facilitar a descoberta do conhecimento, a atitude de questionamento, fomentar a pesquisa, desenvolver o espírito crítico, em suma, a *arte de bem pensar*. Para tal, é imprescindível a existência de um contexto democrático (escola democrática).

Tal não significa, porém, que se ponha em causa o conhecimento científico ou outros, pois, o que é valorizado é o modo ou a forma como decorre a (re)construção do saber, a qual difere da simples apresentação narrativa ou descritiva da mesma.

A este propósito, Lipman, reconhece que *“foi Dewey quem previu, nos tempos modernos, que a filosofia tinha que ser redefinida como o cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimento”* (1990, 20).

O resultado inevitável que se obtém, é o de um cidadão que sabe pensar autonomamente, crítico, participativo e interventivo na sociedade a que pertence.

2.Educação para o pensar: o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

2.1.A Comunidade de Investigação⁶ como uma comunidade de questionamento

pensar, e não um lugar de transmissão de conhecimentos. *“A educação tem de preparar o aluno para compreender e criticar o modo de vida do seu grupo”*. (Dewey:1995:397).

⁶ Lipman foi inspirado pela noção de processo de investigação Charles Peirce (1997), cujo termo inclui qualquer tipo de investigação, científica ou não científica, bem como o valor que é atribuído à comunidade nesse processo. Para além desta influência, Lipman, como Mead e Vygotsky, *“considera que para entendermos uma pessoa precisamos primeiro de entender os processos sociais dos quais essa pessoa participa”* (Kohan&Wuensch:1999;105). Denota-se, portanto, um acentuar de perspectiva do primado do social sobre o indivíduo. Assim, para Mead o processo mental seria semelhante a uma conversa entre uma pessoa e as outras, tal como o desenvolvimento dialógico também era produto da interacção entre o “eu” (cada pessoa) e o “mim” (eu social internalizado). Toda a actividade intelectual não pressupõe nada mais do que a linguagem e a capacidade de diálogo com os outros. Para Vygotsky, toda a função psicológica é uma função social internalizada pelo sujeito; a prova é que a linguagem expressa essa condição. As consequências educativas destas posições conduzem-nos ao facto de que as crianças não se tornam seres sociais porque vão à escola, mas antes porque participam do processo de aprendizagem. Logo, ser social é um ponto de partida para a sua construção como pessoa, pois não há pessoa sem os outros; daí, a necessidade de a educação se constituir como uma prática dialógica, de intercâmbio de ideias e experiências (comunidade de questionamento e investigação).

“A comunidade de investigação determina condições que evocam o pensar crítico e criativo, e estes pensamentos, por sua vez, aprofundam os objectivos tanto da comunidade quanto dos seus membros. (Lipman:2001: 303).

Ora, algumas das condições para que a prática de filosofia ocorra, enquanto diálogo colectivo, reside no facto de os sujeitos partirem de uma postura inicial de dúvida e de ausência de respostas construídas *apriori*, manifestarem uma vontade incomensurável de saber e de questionamento a par do rigor intelectual pretendido.

Numa comunidade baseada nos pressupostos que acabamos de referir, constituída por crianças e/ou jovens, o importante é, então, conhecer diversas perspectivas acerca do conhecimento, desenvolver uma atitude de pensamento anti-doutrinante, reflexiva e crítica face ao saber, em que o mais importante não reside no alcançar de *consensus*, mas nas argumentações apresentadas (Habermas:1992), na capacidade de saberem ouvir o outro, de desenvolver o respeito pela diferença num clima de verdadeiro diálogo e comunicação⁷.

Neste processo, os alunos passam a ser os investigadores do conhecimento dando lugar a uma aprendizagem (activa) que reflecte sobre as condições em que o pensamento se pensa a si mesmo.

Deste modo, são fornecidas às crianças instrumentos intelectivos de investigação que lhes permitem desenvolver não só a sua capacidade de aprendizagem sobre o passado e o futuro e sobre a cultura herdada, como as poderão capacitar na compreensão de si mesmas e da sua relação com os outros e com o mundo: sem o desenvolvimento destas capacidades seriam incapazes de pensar por si mesmas.

Deste modo, as crianças são incentivadas a questionar os seus próprios valores, assim como os valores universais das sociedades dentro do contexto de uma comunidade de investigação.

Daí, a importância do diálogo na comunidade de investigação, o qual, tal como no diálogo filosófico, iniciaria a criança a pensar segundo os diferentes estilos de pensamento, a construir critérios para distinguir o pensar superficial do pensar mais profundo, a aprender a pensar sobre quem são, os seus comportamentos, que tipo de pessoas gostariam de vir a ser e que tipo de mundo gostariam de ter.

⁷ É interessante registar, a este propósito, a proximidade entre o pensamento de Lipman e o de Habermas, na medida em que a atitude dialógica que a educação deve fomentar, no sentido habermasiano do termo, potencia o aparecimento de uma consciência crítica – tal como em Lipman - ao reconhecimento dos outros como interlocutores válidos com direito a expressarem os seus interesses, o desenvolvimento de capacidades de participação num colectivo e a procura de uma decisão final que expresse interesses universalizáveis. Em última análise, a escola, como organização dialógica comunicativa, não pode ficar indiferente aos princípios de justiça, à igualdade e aos direitos humanos face à diversidade e à pluralidade: estes são apenas alguns desafios que se colocam à educação nestes tempos de globalização. Para um estudo mais aprofundado desta questão, consultar Pedro, A. 2007. Globalização, imigração e cidadania: que desafios? 31-46. In Ana Paula Pedro, António Martins, Carlos Silva (Orgs.). *Congresso Educação e Democracia. Representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-240-2 e Pedro, A. Libório, O. 2007. Ética da responsabilidade (Jonas) e ética da discussão (Habermas) – contributos do pensamento filosófico nos sistemas de formação do ensino superior. 2484-2490. In Barca, A. Peralba e tal. *Actas IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/Universidad da Coruña. ISSN:1138-1663.

De acordo com esta perspectiva, os professores deixariam de ser meros transmissores de informação e de conteúdos, e passariam a coordenar discussões filosóficas sobre temáticas de importância para a comunidade de investigação (pensamento cooperativo).

Trata-se, portanto, de um conceito de educação muito diferente do da educação tradicional que obrigaria a que a formação dos professores contemplasse uma dimensão de exploração de conceitos interdisciplinares relacionados com as experiências das crianças.

Assim, o compromisso com a investigação por parte do professor⁸ revela-se no modo como participa do processo de ensinar, na relação com as ideias, no compromisso com o processo de pensamento, na disposição em construir sobre as ideias dos outros, na humildade, na exigência de honestidade e o questionamento devem ser evidentes na interacção do professor com as crianças como um grupo.

Para além disso, o funcionamento da comunidade de investigação, que tem por objectivo essencial a o diálogo estruturado (Lipman:2001;331,332), necessita de alguns critérios sem os quais não funciona de uma forma autêntica.

É sobretudo em *La Filosofia en la aula, O Pensar na Educação e Preparando-se para filosofar* (1999;23-83) de Tom Jackson e Linda Oho que a abordagem à Comunidade reflexiva de Investigação vem descrita como envolvendo espaço onde exista: segurança no sentido intelectual; alegria/diversão; respeito pelas pessoas; onde qualquer pergunta é bem vinda; onde se aprecia a diversidade de pontos de vista e escutar é tão importante quanto falar ou esperar pela sua vez. Para além disto, é a própria comunidade que estabelece as suas próprias regras e todos deverão estar prontos para contribuir com as suas apreciações.

O que torna a comunidade reflexiva de investigação ainda mais interessante, em nosso entender, é o facto de ser uma comunidade de co-investigação, onde ninguém conhece a resposta *a priori* nem qual o curso ou a direcção que a investigação pode vir a tomar: *“A filosofia não se ocupa principalmente de encontrar as respostas correntes, mas de inventar boas perguntas”* (Kohan; Leal: 1999;94).

⁸ Perante esta temática, cabe perguntarmo-nos sobre qual o perfil de professor ideal para a Filosofia para Crianças? E que formação que deverá ter? Para Lipman, tal como para nós, não poderá ser qualquer professor que é capaz de ensinar filosofia às crianças, pois tal tarefa requer que os *“professores estejam dispostos a examinar ideias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas”* (Lipman:1990; 173): Para além disso, *“muito menos receptivos são os professores que estão pouco inclinados a apreciar discussão intelectual abertas e que, polidamente não toleram as explorações experientes não sofisticadas e desinibidas das crianças”* (Ibidem), na medida em que esses professores utilizam uma linguagem desadequada relativamente à capacidade cognitiva das crianças, factor que, por si, gera uma atmosfera de desinteresse quanto às matérias para exploração. Um professor capaz de pôr em prática a Comunidade de Investigação deverá, assim, apresentar três características essenciais como aquele que: é capaz de fazer a sua própria reflexão; é autónomo no seu pensar (decide com o que trabalhar e como caminhar na investigação) e cria os seus próprios planos de discussão e exercícios filosóficos. Para além disso, acrescenta ainda Lipman, o professor de Filosofia para Crianças também deve ser um coordenador dos debates facilitando o questionamento filosófico; possuir conhecimentos suficientes para detectar os erros, as falácias e as manipulações dos debates. I.é; *“o docente tem que poder levar adiante uma discussão filosófica, o que significa coordenar de maneira razoável as participações, fazer objecções aos erros, perguntar e reperguntar com vista a que o questionamento se aprofunda.* (Polya, G.:1999;456). Não deverá, por isso, participar das discussões, salvo o nível de maturação intelectual da Comunidade de Investigação; não estar preso ao material didáctico sendo capaz de criar o seu próprio material didáctico em função dos alunos sendo capaz de *“tentar ler o rosto de seus alunos, procurar ver suas expectativas e dificuldades, pondo-se no lugar deles.”* (Polya, G.:1999;351).

No entanto, um sistema auto-corrector torna-se absolutamente necessário de modo a permitir a todos os membros da comunidade a colocação de questões sem que o respeito por cada um seja quebrado por essa razão: “*A ideia de comunidade incorpora a importância da pergunta, da escuta cuidadosa e da participação atenta de todos os membros da comunidade.*” (Kohan; Waksman: 1999; 74).

É igualmente importante haver um conjunto de regras criadas por todos os membros que constituem a comunidade, tais como: o respeito mútuo, a pergunta, o escutar curioso e atento e que critérios eleger para avaliar o processo do pensar sobre o pensar, são profundamente importantes para participar de forma orientada e coerente na Comunidade de Investigação proposta por Lipman, para que a Filosofia para Crianças se verifique efectivamente.

A investigação pelo questionamento através do diálogo tem por objectivo levar os alunos a pensarem sobre o significado das palavras e dos conceitos utilizados no dia-a-dia, nas suas consequências, construindo as suas opiniões, relacionando-as com a teoria e a prática em antítese ao mero procurar a resposta que o professor “quer”, como muitas vezes ouvimos, ou possa dar ao invés de submissão à inculcação autoritária.

Para além disso, vão-se desenvolvendo alguns hábitos importantes, tais como: capacidade de persistir perante a dificuldade das problemáticas apresentadas, atenção aos detalhes do pensamento e da argumentação, aversão à manipulação e à falsidade, escolha de boas argumentações, capacidade de respeitar, aderir a pensamentos alternativos e ponderar sobre eles e, de não somenos importância, estar disposto a rever as suas opiniões ou deixar-se conduzir pela direcção que a investigação lhe imprimir. (Elias: 2005).

Todavia, nada disto ocorrerá se não houver um compromisso com o processo de investigação por parte de cada um dos elementos da sala de aula⁹, pois, sem ele, estaríamos perante a intolerância, a disputa, a falta de atenção e o egoísmo.

⁹ Quando falamos em sala de aula não podemos temos de deixar de lado a imagem de uma sala de aula com a secretária do professor à frente e os alunos sentados em filas ordenadas voltados para o professor, que tem por função principal transmitir conteúdos e mensagens relativas ao poder e à autoridade na sala de aula. Da mesma forma, também não podemos continuar a pensar num determinado tipo de aula tradicional em que o professor expõe a matéria, decide quando e qual o aluno que deve intervir, pois, a cada dia que passa reparamos que tal tipo de ensino tem sérias dificuldades em interessar os alunos, e de os levar a investigar bem como a desenvolver as suas competências de um pensamento crítico, reflexivo e criativo. Assim sendo, a opção por uma disposição da sala de aula em círculo poderá ser um factor adicional que contribua para a motivação das crianças e dos jovens na participação na sala de aula, através do diálogo, simbolizando, também dessa forma, a unidade da comunidade de questionamento. Mas, o que fazer na sala de aula convertida em comunidade de questionamento? São cinco os momentos, enunciados por Lipman: a *apresentação do texto filosófico*; a *elaboração da agenda*; *como fortalecer a comunidade*; a *utilização de exercícios e planos de discussão* e a *estimulação de respostas adicionais*. Normalmente, uma discussão filosófica exige um plano que consiste na elencagem de um conjunto de perguntas acerca de um conceito, tema ou problema. Quando a aula termina deve-se ficar com a ideia bem clara de que a problematização não tem necessariamente que ter chegar ao fim, nem a discussão tem que ter obrigatoriamente uma resposta. Deste modo, as ideias podem ficar a fermentar e as crianças perceberão que pode não ser possível ou conveniente chegar a uma única resposta verdadeira aos problemas. Eis, no entanto, algumas regras que poderão ser estabelecidas de comum acordo entre os membros da comunidade de investigação e que poderão ajudar ao funcionamento do diálogo filosófico em sala de aula: Fazer uso de linguagem simples quando procuramos expressar um pensamento; estar dispostos a oferecer razões que sustentam os nossos pontos de vista, sejam solicitadas ou não; se quisermos mudar o assunto em discussão, perguntar aos demais se concordam; dar a perceber os pressupostos das nossas afirmações e defendê-las se questionadas; estar dispostos a seguir a investigação por onde ela for; quando uma pessoa fala as outras devem ouvi-la atentamente e com respeito; auxiliar os colegas a desenvolverem as suas posições, mesmo que não concordemos com elas; acompanhar o diálogo ao invés de pensar na nossa posição ou no que vamos dizer; estar dispostos a construir sobre as ideias dos outros e a submeter a nossa posição à apreciação crítica de todos; os professores devem abster-se de dar sua opinião até que a turma esteja pronta a aceitá-la como apenas outro ponto de

3. A investigação como lugar para a cidadania

Tal como já referimos anteriormente, a comunidade de investigação procura, fundamentalmente, desenvolver nas crianças o espírito de questionamento sobre si mesmas, sobre os outros e a realidade que as rodeia desenvolvendo nelas o seu espírito crítico. Dessa forma, está-se a contribuir, inevitavelmente, para a construção da sua cidadania mais participativa e interventiva numa sociedade que se pretende cada vez mais democrática.

No entanto, da mesma forma que é importante ponderarmos sobre a coerência, a lógica e a consistência das argumentações que sustentamos, também não deixa de ser verdade o facto de sermos obrigados a estabelecer padrões morais acerca dos acontecimentos da vida e atribuir-lhes igualmente um conjunto de razões éticas e morais que estarão na base das nossas decisões e comportamentos.

Neste sentido, as crianças necessitam de estabelecer conexões, ou associações, entre o que dizem, pensam e fazem quando se referem a valores, pelo que há algumas temáticas relevantes que podem ser exploradas, tais como: *a questão da ambiguidade dos “valores”*; comportamentos de cidadania; a aplicação de valores nas diversas áreas do saber; a investigação de alguns valores específicos em sala de aula (Lipman:1990;74).

As competências a que nos temos vindo a referir até aqui aplicadas ao raciocínio lógico em geral (coerência e contradição), também devem ser aplicadas ao raciocínio sobre os valores sempre que se lida com a ambiguidade das questões morais em análise, identificar suposições subjacentes; trabalhar com analogias; formular relações de causa e efeito; desenvolver conceitos; generalizar; compreender conexões de parte e todo; fazer inferências de silogismos hipotéticos; reconhecer e evitar a imprecisões, levar em conta todas as considerações; reconhecer a interdependência de fins e meios; aprender a lidar com “falácias informais”; operacionalizar conceitos; definir termos; identificar e usar critérios; apresentar exemplos concretos; construir hipóteses; contextualizar as questões; antecipar, prever e estimar consequências; classificar e categorizar. (Lipman:1990;80-81)

Deste modo, a educação para a cidadania, não pode deixar de ser uma garantia da democracia na medida em que a opinião de cada é respeitada sem que se aniquile a opinião do outro.

A este propósito, Lipman escreveu uma série de programas filosóficos para serem utilizados na sala de aula de investigação, com o objectivo de desenvolver as competências cognitivas do pensar.

4. Reflexões finais

vista a ser explorado; incentivar a participação de todos no debate; os professores devem ser claros a respeito da lógica da argumentação e estarem certos de que seus alunos a dominam (Elias:2005).

Até este momento, demonstramos que é possível *fazer filosofia* com crianças desde que lhes sejam fornecidos os instrumentos necessários para a investigação e um professor que soubesse tornar acessível o vocabulário técnico da filosofia e traduzi-la para a linguagem quotidiana das crianças.

São vários os trabalhos de investigadores que conhecemos, como Piaget, Kohlberg ou mesmo John Rawls, que apontam para o facto de a capacidade de abstracção e de moralidade a ela associada não se verificarem enquanto ainda se é criança. Apesar de efectivamente assim ser, consideramos que tal facto não tem em linha de conta o factor educacional, cuja importância assinalamos ao longo deste trabalho.

Mas, a ser assim, i.é, se soubessemos que as crianças - seres racionais e morais - são igualmente capazes de pensar por si próprias relativamente a uma enormidade de assuntos, desde a ética, a epistemologia, a estética, a física e a metafísica, que faríamos nós?

Continuaríamos a desvalorizar e a esquecer o que as crianças têm para nos dizer, omitiríamos o que elas pensam e continuaríamos a impor paternalmente os “nossos” conhecimentos?

Quais as verdadeiras repercussões que tal facto traria para o mundo da educação se adultos e crianças soubessem que podem discutir todo tipo de assuntos de uma maneira racional?

Não seriam as crianças as primeiras beneficiadas, pois que cresceriam na compreensão das perspectivas dos adultos questionando-os e através deles, a humanidade no seu todo, mas também os adultos, os quais, por sua vez, aumentariam a sua capacidade de compreensão do(s) mundo(s) da(s) criança(s)?

Referências bibliográficas

- A.A.V.V. (2005). *Filosofia en la escuela. La práctica de pensar en las aulas*. Barcelona. Ed. GRAO.
- Cortina, A. 1989. La ética discursiva. 533-576. Camps, V. *Historia de la ética contemporánea*. Ed. Crítica. Barcelona.
- Dewey, J. (1987), *Democracia y Educación – Una introducción a la filosofía de la educación*, trad. Lorenzo Luzuriaga, Madrid: Ed. Morata.
- Elias, G. 2005. *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças*. Universidade Católica de Goiás. Goiânia. Brasil.
- Habermas, J. 1992. *De l'éthique de la discussion*. Cerf. Paris.

Libório, O. & Pedro, A. 2007. A relação das crianças com o saber em educação pré-escolar: subsídios para um estudo em filosofia da educação. 2432-2442. In Barca, A. Peralba e tal. *Actas IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/Universidad da Coruña. ISSN:1138-1663

Lipman, M., (1990), *A Filosofia vai à escola*, São Paulo: Summus Editorial.

Lipman, M., & Sharp, A., M., (1992), *La filosofía en el aula*, Madrid: Ed. De La Torre.

- Lipman, M., (1997), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ed. De La Torre.
- Lipman, M., (2001) *O Pensar na Educação*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Lorieri, M. (1995). *A educação para o pensar e a comunidade de investigação*. In: *Reflexões sobre uma educação para o pensar*. São Paulo: CBFC, p.15-21 (Vol. 3, Coleção Pensar).
- Lorieri, M. (1999). *Filosofia para crianças na prática escolar* (prólogo). In: Kohan, W.et al. *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Lorieri, M. (2000). *Perguntando por mais um dos pressupostos educacionais do programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. In: Kohan, W.et al. *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: vozes.
- Lorieri, M. (2002). *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Lorieri, M. (2004). *O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos*. In: Kohan, W. et al. *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lorieri, M. (2004). *A proposta de ensino de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. São Paulo.
- Lorieri, M. (2004) *Educação dialógica e o desenvolvimento do pensar*. São Paulo.
- Matthews, G. (1997). *A Filosofia da Infância*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Peirce; C. 1997. The fixation of belief. In L. Menand (Ed). *Pragmatism. A Reader*. (7-25). MIT Press.
- Pedro, A. 2007. Globalização, imigração e cidadania: que desafios? 31-46. In *Ana Paula Pedro, António Martins, Carlos Silva*. (Orgs.). *Congresso Educação e Democracia. Representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-240-2.
- Pedro, A. Libório, O. 2007. Ética da responsabilidade (Jonas) e ética da discussão (Habermas) – contributos do pensamento filosófico nos sistemas de formação do ensino superior. 2484-2490. In Barca, A. Peralba e tal. *Actas IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/Universidad da Coruña. ISSN:1138-1663
- Pires, M. 2007. Ética, justiça e democracia - as Crianças e o diálogo filosófico. 221-227. In *Ana Paula Pedro, António Martins, Carlos Silva*. (Orgs.). *Congresso Educação e Democracia. Representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Universidade de Aveiro. ISBN: 978-972-789-240-2.
- Kohan, W. & Wuensch, A., (Orgs.), (1999), *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Kohan, W. & Waksman, V. (Orgs.) (1999b), *Filosofia para crianças na prática escolar*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Kohan, W. & Kennedy, D., (Orgs), (1999c), *Filosofia e infância possibilidades de um encontro*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Kohan, W. & Leal, B. (Orgs.), (1999d), *Filosofia para crianças, em debate*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- Rolla, N. (2004) *Filosofia para Crianças*. Porto. Porto Ed.